

A INCLUSÃO COMO FATOR DE SUCESSO NO PROCESSO EDUCATIVO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: PERCEÇÕES E ATITUDES DO PROFESSOR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

LA INCLUSIÓN COMO FACTOR DE ÉXITO EN EL PROCESO EDUCATIVO DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: PERCEPCIONES Y ACTITUDES DEL PROFESOR DE 1er CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA

ESTRELA PAULO^{a1}; ROSA MARTINS^a; MARISA SILVA^b

^aHigher School of Education of Fafe (Portugal); ^bPortuguese School of Luanda (Angola)

RESUMO

A necessidade, cada vez mais pertinente de uma escola inclusiva, trouxe mudanças nos ambientes de aprendizagem e no papel dos professores. Com este estudo quisemos conhecer as percepções e atitudes dos professores do 1.º ciclo do ensino básico em relação à inclusão dos alunos. As respostas destes foram obtidas através de um inquérito por questionário, onde foram inquiridos 56 professores do 1.º ciclo do ensino básico, com afirmações sobre os aspetos gerais de Inclusão que se prendem com o seu conceito de benefícios, a capacidade dos professores em responderem às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais e com recursos, tempo e conhecimentos (formação) necessários para a implementação de práticas inclusivas. Através dos resultados percebeu-se necessidade de formação, no seu global são a favor de uma escola inclusiva, de direito à igualdade e aprendizagem, conscientes de que as suas práticas podem influenciar o desempenho e sucesso das crianças com necessidades educativas especiais.

Palavras chave: Inclusão. Necessidades Educativas Especiais. Professores. Formação. Atitudes.

RESUMEN

La necesidad cada vez más relevante de una escuela inclusiva, ha derivado en cambios en los entornos de aprendizaje y en el papel de los docentes. Con este estudio hemos querido conocer las percepciones y actitudes de los maestros del 1er ciclo de la educación básica en relación a la inclusión de los estudiantes. Las respuestas se obtuvieron a través de una encuesta, donde los encuestados fueron 56 maestros del 1er ciclo de la educación básica, se incluyeron conocimientos sobre los aspectos generales de la inclusión relacionados con el concepto de beneficios, la capacidad de los profesores para responder a las demandas de los alumnos con necesidades educativas especiales y con recursos, tiempo y conocimiento (formación) necesarios para la aplicación de las prácticas inclusivas. De los resultados obtenidos se observó que los docentes, aunque reconocen la necesidad de formación en su conjunto, están a favor de una escuela inclusiva, del derecho a la igualdad y del aprendizaje, conscientes de que sus prácticas pueden influir en el rendimiento y el éxito de los niños con necesidades educativas especiales.

Palabras clave: Inclusión. Necesidades Educativas Especiales. Profesores. Formación. Actitudes.

¹ Corresponding author: Estrela Paulo. Higher School of Education of Fafe, Portugal. E-mail: estrelapaulo@iesfafe.pt

Introdução

Ao longo dos tempos existiram alunos com maiores facilidades e outros com maiores dificuldades na sua aprendizagem e sempre o sistema educativo e educadores em cada país tentaram organizar respostas tendo em vista a facilitação da aprendizagem deste último grupo de alunos. Eles têm sido e continuam a ser fonte de reflexão por parte dos professores e dos governantes que, através de estudos, de programas oficiais de apoio e ainda de publicação e legislação, evidenciam a sua preocupação face ao processo ensino/aprendizagem e ao desenvolvimento global desses alunos.

As transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) implicaram uma revisão na lei que regulamenta a integração de alunos portadores de deficiência nas classes regulares. A própria evolução dos conceitos que resultam do desenvolvimento de experiências de integração leva a alterações nas linhas orientadoras da política da Educação Especial em Portugal.

Neste sentido foi com o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, que foi implementado um conjunto de medidas inovadoras que apontam claramente para a abertura da escola aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), numa perspetiva de Escola para Todos.

Após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher crianças e jovens tradicionalmente excluídos.

Através do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e do Decreto-Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, o Governo estabeleceu as orientações para uma diferente política educativa, com a intenção de fomentar uma educação inclusiva, definindo os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, ao mesmo tempo consagrou o direito à integração de alunos com necessidades educativas específicas, sejam deficiências físicas e/ou mentais.

Essa nova orientação política estrutura-se através dos seguintes instrumentos e pressupostos, definidos no preâmbulo do referido Decreto-Lei n.º 3/2008:

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso, quer nos resultados. No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos. Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

O conceito de uma escola democrática e inclusiva supõe que os seus órgãos de gestão assegurem a participação e corresponsabilização de todo o coletivo escolar na educação de crianças com NEE e reforça “o direito de todos os alunos a frequentarem o mesmo tipo de ensino, na medida em que preconiza que os objectivos educacionais e o plano de estudos são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir” (Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 1998).

O processo educativo deverá processar-se num meio menos restritivo possível, privilegiando a sala de aula regular e alargando-a à escola, à família, à comunidade, ao lugar onde se processa o quotidiano da criança. O atendimento deve ser feito segundo um modelo social e ecológico, em que a criança é vista como um ser total que é, e como parte integrante do seu meio, participando nele e atuando.

O princípio da inclusão defende que o ensino deverá ser orientado para o aluno, visto como um todo, devendo para isso ser considerados três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, sócio emocional e pessoal, tendo por base as características e necessidades desse mesmo aluno.

A promoção do sucesso educativo passa sempre pela flexibilização das respostas educativas oferecidas pela Escola de modo a respeitar a individualidade de cada criança. A qualidade de ensino deve ser considerada em termos de adequação às suas características particulares e específicas em vez

de a obrigar a adaptar-se às hipóteses estabelecidas quanto ao ritmo e natureza do processo de aprendizagem, e por isso é exigido aos professores o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança.

Atualmente existem variados problemas nas escolas inclusivas, um dos quais, e que importa realçar, é a necessidade de manter a qualidade de ensino, atendendo à diversidade dos alunos. Existe ainda a necessidade de organizar os serviços da melhor forma para que as escolas possuam toda a estrutura de apoio e mecanismos capazes de a tornar apta para todos. Os aspetos fundamentais numa escola inclusiva são as atitudes e as práticas educativas dos professores que, sem dúvida, têm um papel fundamental. É precisamente sobre estes aspetos que o nosso trabalho se debruça, dado que é um estudo cujo tema é “A Inclusão como fator de sucesso no processo educativo de crianças com Necessidades Educativas Especiais: perceções e atitudes do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico”.

A temática inclusão tem sido alvo de um interesse crescente e de bastante investigação desde as últimas décadas. Estudos recentes provam a atualidade do tema (Correia, 2008; Ainscown, 1997; Bairrão, 1998).

Assim, tendo por base todos os pressupostos anteriores, realizou-se uma pesquisa tendo em conta os conceitos de Inclusão, Intervenção Educativa em crianças com NEE, perceções e atitudes dos professores, bem como a sua formação para dar resposta à inclusão. Identificamos o problema central do nosso trabalho, definimos os objetivos da nossa pesquisa, caracterizamos a amostra, o instrumento de pesquisa e fazemos a análise e interpretação dos resultados. Finalizamos com as conclusões gerais obtidas.

1. Perceções e atitudes dos professores

Investigações mais recentes apontam para o facto de alguns professores terem a perceção de que não estão preparados para o ensino de crianças com problemas, nomeadamente no que respeita aos níveis de auto eficácia de ensino e, no mesmo grau, consideram as adaptações curriculares ineficazes. Esta visão é diferente quando questionamos professores de educação especial que, por sua vez, apontam perceções mais positivas no que respeita à inclusão (Minke et al., 1996).

Os professores das turmas regulares demonstram fragilidade em lidar com problemáticas diferenciadas e isso torna-os cientes que, apesar de entenderem a inclusão como uma forma positiva de direito para todos, as crianças com NEE são um obstáculo com que muitas vezes têm de aprender a lidar, antes mesmo de começar a ensinar. Por estes motivos, Verdugo (1994) aponta a forma como os professores lidam com as necessidades dos seus alunos como uma variável de extrema importância para o sucesso da inclusão.

Em relação à atitude, trata-se de um conceito difícil de definir. Influência fortemente a prática educativa, na medida em que através da atitude conseguimos verificar a posição que determinado indivíduo ocupa em termos sociais, mais concretamente, a forma como se posiciona na resposta a um objeto, pessoa ou situação, seja esta última uma resposta positiva ou negativa. Podemos ainda definir atitude como sendo uma forma de sentir, ou até uma opinião que é assumida perante determinadas circunstâncias (Lima, 1993).

Estudos acerca das atitudes também têm sido divulgados, fundamentalmente tendo em conta a temática deste nosso trabalho. Aliás, apresentam-se como uma parte substancial das investigações acerca das escolas inclusivas, o que denota a importância que hoje é dada às atitudes do professor como fator promotor do sucesso da inclusão. De salientar também que as variáveis que influenciam essas atitudes são amplamente estudadas e que os resultados dos vários estudos deveriam ser utilizados na melhoria das práticas educativas. Assim, analisados alguns trabalhos no âmbito de um estudo de Estrela et al (2005) foram considerados aspetos que sugerem uma considerável correlação existente entre as perceções e atitudes dos professores com a formação recebida nas suas práticas. Apontam ainda para a necessidade de formação contínua por parte dos professores, onde é enfatizada essa necessidade ao nível da educação especial. Neste sentido, a formação contínua “tem vindo a assumir-se como uma componente nuclear no campo do desenvolvimento profissional e da mudança e/ou inovação das práticas curriculares” (Morgado, 2008, p. 48), na medida em que se ambiciona que auxilie a construção de

“escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos”. No fundo pretende-se que as percepções e atitudes dos professores face às crianças como necessidades educativas especiais sejam, cada vez mais positivas, no sentido de fazer com que a inclusão seja um fator de sucesso.

2. Trajeto de investigação e opções metodológicas

Ao longo da história da Humanidade verificou-se uma dicotomia da classificação das crianças em normal/diferente, a qual determinava a resposta educativa e era influenciadora não só no seu aspeto educativo, mas também social.

Na verdade, hoje, as fronteiras entre o normal e o deficiente diluem-se e nas respostas educativas são agora mais generalizadas, intensificando-se as práticas integrativas e inclusivas.

No contexto de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola regular é reconhecido que “um factor que interfere de forma decisivo consiste na atitude dos professores perante a integração e no empenho com que procuram resolver os problemas que se colocam e ultrapassar os obstáculos que se levantam” (Decreto-Lei n.º 319/91).

A perspetiva da escola inclusiva exige uma mudança em todo o sistema de ensino, onde se promova uma verdadeira igualdade de oportunidades, atendendo à diversidade dos alunos que nela se encontram. No entanto, para que isso aconteça é fundamental que as atitudes dos professores face à inclusão sejam positivas, pois estas têm influência no sucesso de todo o processo educativo destes alunos.

Segundo Correia e Martins (2000), a maioria dos professores acredita no conceito de inclusão, embora este processo provoque receios, principalmente naqueles professores que sentem que lhes falta formação necessária para ensinar alunos com necessidades educativas especiais.

Correia (1992) refere que o professor de ensino regular deve empregar todos os esforços para que a criança com problemas na aprendizagem possa permanecer na classe regular. No entanto, não é possível dar resposta aos problemas específicos destes alunos se as escolas não estiverem dotadas de recursos, meios materiais e humanos, organização escolar orientada para atender a diversidade e uma adequada adaptação e diversificação do currículo, tendo em conta as necessidades particulares de cada aluno.

Nas últimas décadas surgiu o conceito de integração, que pedia a inserção de crianças com NEE, especialmente ligeiras, nas escolas regulares. Mais tarde surge um outro conceito, Inclusão que prescreve a classe regular, de uma escola regular, como o local ideal para as aprendizagens do aluno com NEE.

Contudo, os professores do ensino regular (pelo contacto que mantemos) sentem alguma apreensão e ansiedade relativamente à presença de alunos com NEE nas suas aulas. Sentem dificuldades na adequação do currículo, tendo muitas vezes dificuldade em perceber o que estes alunos necessitam e quais serão os melhores métodos e meios didáticos que devem utilizar.

Na realidade muito se tem falado da humanização da escola, de individualização do ensino, de adequação do processo ensino/aprendizagem aos ritmos de desenvolvimento de cada aluno, de uma pedagogia diferenciada capaz de responder às necessidades educativas de todos os alunos.

Deste modo, tendo em conta esta complexa e diversificada problemática, enquadrámos o estudo num problema aglutinador, que poderemos equacionar interrogando-nos:

Em que medida o professor do 1.º ciclo do ensino regular contribui para que o processo de inclusão da criança com NEE seja bem sucedido?

Segundo os princípios éticos e políticos que pautam a maneira de estar na vida de qualquer cidadão, a educação não é um fim em si. Ela existe como instrumento imprescindível na realização integral do homem.

Assim, achamos de interesse primordial saber até que ponto a Escola regular é a Escola de todos.

É incontestável que a Escola deve encontrar alternativas educativas que respondam de forma satisfatória às necessidades especiais de cada aluno e contribuir para uma inclusão plena que possa ilustrar o significado e a grandeza humanitária, social e pedagógica da educação.

Nesta investigação tentaremos:

- Analisar as atitudes dos professores do 1.º ciclo face à inclusão de alunos com NEE na aula;
- Identificar se a formação dos professores do 1.º ciclo é suficiente para dar resposta a alunos com NEE nas classes regulares.

Tendo em conta os objetivos e a problemática deste estudo, formularam-se as seguintes hipóteses:

H1 – As atitudes educativas dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico dão uma resposta adequada à inclusão das crianças/alunos com NEE na Escola Regular.

H2 – Os professores do 1.º ciclo do Ensino Básico consideram que têm formação suficiente para trabalharem com crianças com NEE.

A partir dos objetivos formulados, enquadrámos o nosso estudo no âmbito dos paradigmas de investigação de natureza quantitativa. Assim, utilizamos o questionário como técnica de recolha de dados, a aplicar a uma amostra significativa em termos estatísticos, tendo como objetivo obter dos sujeitos as informações acerca das suas atitudes face à inclusão de alunos com NEE em escolas do Ensino Regular, bem como a formação que possuem para o atendimento a esses alunos.

O conjunto de sujeitos que foi estudado apresenta limitações, uma vez que se trata de uma amostra de “conveniência”, ou “voluntária”, sendo constituída pelos sujeitos que voluntariamente responderam ao questionário. Responderam 56 docentes, professores do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Com o intuito de recolher os dados pertinentes ao estudo em questão, foi considerado um questionário de Larrivé & Cook (1979) adaptado e testado por Garcia *et al.* (1986) traduzido e adaptado à realidade portuguesa por Silva, M. (2003).

O questionário é constituído por 32 itens e um grupo denominado de Identificação, onde se pretende fazer uma recolha de informação da nossa amostra. Os itens representam afirmações sobre os aspetos gerais de Inclusão que se prendem como o seu conceito de benefícios, a capacidade dos professores em responderem às necessidades dos alunos com NEE e necessidades dos alunos com NEE e com recursos, tempo e conhecimentos (formação) necessários para a implementação de práticas inclusivas. O questionário utiliza uma escala de respostas de Discordo totalmente (1), Discordo (2), Concordo (3), Concordo Muito (4) Concordo Totalmente (5).

O questionário foi administrado por correio eletrónico, durante o mês de novembro de 2012, a uma amostra constituída por professores do ensino básico do concelho de Fafe. Os dados recolhidos foram posteriormente tratados e analisados com recurso ao *software* estatístico SPSS.

3. Análise e tratamento dos resultados

A caracterização pessoal e profissional dos docentes que participaram neste estudo realizou-se tendo em conta as seguintes variáveis: idade, sexo, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, anos de serviço em educação especial e especialização em educação especial.

Tabela 1. Caracterização pessoal e profissional dos participantes

	Idade			Sexo		Habilitações Académicas		Situação Profissional		
	31-35	41-45	>45	F	M	Lic.	Mest.	QE	QZP	PC
n	3	28	25	54	2	53	3	54	1	1
%	5,4	50,0	44,6	96,4	3,6	94,6	5,4	96,4	1,8	1,8
	Tempo de serviço			Esp. em EE		Anos de serviço EE				
	11-20	21-20	>30	Sim	Não	0	1-3	>3		
n	28	26	6	5	51	42	9	5		
%	50	40	10	9	91	75	16	9		

No que respeita à idade dos inquiridos, verificamos que existe um grande número de professores com idades compreendidas entre 41 a 45 anos, bem como com idade superior a 45 anos. Se partirmos do princípio de que os professores inquiridos começaram a lecionar por volta dos 22 anos, significa que um elevado número da nossa amostra possui já uma vasta experiência profissional. O que contribuirá certamente para o nosso estudo pois a probabilidade de estes professores já terem integrado na sua sala de aula alunos com NEE é elevada.

É maioritariamente do género feminino, 96,4%, o que vai de encontro ao panorama nacional e que fez Benavente (1990) considerar a profissão da docência no 1º ciclo, uma profissão no feminino. De referir que apenas 3,6% são do sexo masculino.

No que respeita às habilitações académicas dos inquiridos, pudemos constatar que a maioria, 94,6% possui licenciatura e 5,4% possui mestrado.

A nossa amostra possui uma situação profissional estável verificando-se que 96% pertence ao Quadro de Escola, 2% ao Quadro de Zona Pedagógica e 2% são Professores Contratados.

Como sabemos a estabilidade do corpo docente é um dos fatores mais reclamados, porque é importante na criação de uma cultura e clima propícios ao bom desempenho profissional, à participação e empenho nas atividades, à criação de equipas estáveis e multidisciplinares de professores, tendo em vista a transmissão de conhecimentos de acordo com o grupo de trabalho, e o nível de conhecimentos dos alunos.

Relativamente aos anos de serviço dos professores inquiridos verificamos que existe alguma antiguidade nos quadros dos mesmos, visto que uma grande maioria dos professores tem um tempo de serviço entre 11 a 20 anos 50%, entre 21 a 30 anos 40% e com mais de 30 anos, 10% dos professores. Podemos verificar que os números revelam a existência de uma percentagem de docentes com uma ampla experiência.

Em relação aos anos de serviço em Educação Especial a maior parte da nossa amostra não possui tempo de serviço em Educação Especial. 16% dos inquiridos possui entre 1 e 3 anos de serviço e 9% possui mais de 3 anos de serviço em Educação Especial.

No que respeita à questão levantada acerca do facto de a nossa amostra ter Especialização em Educação Especial verificamos que só cerca de 9% a possui.

A partir desta questão deixamos de nos debruçar sobre questões relativas às características dos professores e passamos a analisar questões relacionadas com as atitudes e com a formação dos professores para o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais.

4. Atitudes dos professores face à inclusão

Com estas questões pretende-se avaliar as perceções/atitudes dos professores, através de uma escala tipo Likert, sendo as respostas a cada uma das questões ou itens, quantificadas numa escala de 5 pontos, correspondendo 1-Discordo totalmente, 2-Discordo, 3-Concordo, 4-Concordo Muito e 5-Concordo Totalmente, com base nas suas próprias experiências e/ou nos conhecimentos que têm acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais.

A generalidade das respostas obtidas sugere que as percepções dos professores estão em sintonia, caminhando no sentido da inclusão. Podemos concluir que a nossa amostra tem uma atitude favorável face à inclusão de crianças com NEE no Ensino Regular, pois dos itens acima mencionados os que tiveram maior frequência de Concordo foram aqueles que mais contribuem para que a criança se sinta bem na escola, logo tenha condições para poder progredir, dentro das suas limitações, nas aquisições escolares. Acreditamos que o sucesso do processo inclusivo se encontra dependente da atitude favorável dos professores pois são os mediadores e principais responsáveis no processo de ensino-aprendizagem. A atitude dos professores constitui assim uma dimensão importante na inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, contribuindo para o seu sucesso educativo. Correia (2005) defende mesmo que os professores desempenham um papel crucial na plena inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares, pois um dos princípios básicos da inclusão é a educação para todos, sem distinção de raça, cor ou religião e capacidades de aprendizagem. O que vai de encontro a Rodrigues (2001) que defende que o professor é considerado recurso principal para o ensino destes alunos.

Os professores tendem a discordar de que as necessidades da maioria dos alunos com NEE possam ser satisfeitas na sala de aula (53,6%). Realce para o facto de 92,9% dos inquiridos concordarem que a inclusão requer mudanças significativas nos procedimentos das turmas regulares, com efeito, a aceitação da diferença tem diretamente haver com o trabalho dos professores, sendo relevante para a aprendizagem dos alunos e remete para a adoção de práticas educativas e curriculares diferenciadas, ajustadas aos diferentes alunos, podendo este ser um dos fatores que leva 41,1% dos docentes serem a favor do atendimento a crianças com NEE em turmas especiais separadas. Isto vai de encontro à opinião de Silva (2002) que considera que “a integração de alunos com necessidades educativas especiais e, posteriormente, a legislação que aponta para a sua inclusão, tem dependido de normativos que apelam ao desempenho de tarefas específicas por parte dos professores do ensino regular” (p. 34).

Tabela 2. Distribuição de respostas para os 10 itens que avaliam diferentes aspetos relacionados com percepções dos professores face à inclusão de alunos com NEE

Item	DT		D		C		CM		CT	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A inclusão oferece possibilidades de interação na turma, a qual favorecerá a compreensão e aceitação das diferenças	-	-	-	-	24	42,9	3	5,4	29	51,8
A inclusão de alunos com NEE pode ser benéfica para os alunos ditos “normais”	-	-	23	41,1	3	5,4	30	53,6	-	-
Às crianças com NEE deve-se dar tantas oportunidades quanto seja possível para se integrar numa turma regular	-	-	-	-	23	41,1	29	51,8	4	7,1
O número de alunos por turma é fundamental para poder dar resposta às diferentes necessidades dos alunos	-	-	-	-	22	39,3	1	1,8	33	58,9
As necessidades de uma criança com NEE podem ser melhor atendidas em turmas especiais separadas	1	1,8	30	53,6	23	41,1	2	3,6	-	-
A inclusão de crianças com NEE requer mudanças significativas nos procedimentos das turmas regulares	-	-	2	3,6	52	92,9	1	1,8	1	1,8
A inclusão de uma criança com NEE promove a sua independência social	-	-	-	-	22	39,3	6	10,7	28	50,0
O ensino específico em função de um diagnóstico é melhor que se dê numa aula de apoio ou por um professor de educação especial, do que por um professor do regular	1	1,8	28	50,0	25	44,6	2	3,6	-	-
A conduta na aula de uma criança com NEE, geralmente requer mais paciência do professor que a de uma criança dita “normal”	-	-	2	3,6	51	91,1	2	3,6	1	1,8
A atenção extra que requer uma criança com NEE, não é favorável aos outros estudantes	27	48,2	4	7,1	24	42,9	1	1,8	-	-

Outro fator pode ser relacionado com a atenção extra que a criança com NEE requer, dado que nesta questão os inquiridos dividem-se, 48,2% discordam totalmente, enquanto que 42,9% concordam que a atenção que a criança com NEE requer não é favorável aos outros alunos.

No que respeita à formação do professor do 1.º ciclo como resposta à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, agrupamos, na tabela n.º 3, as questões relevantes para nos indicarem as suas perceções. As respostas dos professores face à sua formação apresentam algumas particularidades, como se pode verificar através dos dados obtidos.

Tabela 3. As respostas dos professores face à sua formação

Item	DT		D		C		CM		CT	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Os professores de turmas regulares têm a suficiente preparação para ensinar crianças com NEE	1	1,8	18	32,1	37	66,1				
A minha formação preparou-me para o recurso a metodologias de ensino diversificadas na sala de aula	1	1,8	24	42,9	2	3,6	29	51,8		
O recurso a estratégias de ensino inclusivas depende de uma formação específica para o efeito			1	1,8	26	46,4	29	51,8		
A existência de práticas curriculares diferenciadas depende de uma formação de professores orientada nesse sentido			1	1,8	26	46,4	28	50,0	1	1,8
A formação que possuo permite-me utilizar metodologias de ensino diversificadas na sala de aula			22	39,3	4	7,1	3	5,4	27	48,2
A formação que possuo para trabalhar com crianças com NEE é demasiado teórica			29	51,8	26	46,4	1	1,8		
A formação que possuo permite-me manter o aluno com NEE sempre em atividade			1	1,8	25	44,6	3	5,4	27	48,2

Colocados perante a questão “os professores de turmas regulares têm suficiente preparação para ensinar crianças com NEE?” as respostas dos inquiridos representam na sua maioria em concordância (66,1%). Tal facto pode estar relacionado com alguns docentes terem feito formação contínua na área e sentirem-se mais à vontade, em relação a outros, que apenas possuem formação inicial.

Em termos de perceção sobre a sua própria formação a maioria dos inquiridos considera que a formação que possui permite-lhes manter o aluno sempre em atividade (44,6% concordam, 5,4% concordam muito e 48,2% concordam totalmente). No entanto, e apesar de grande número ser da opinião que a existência de práticas curriculares diferenciadas depende de uma formação orientada nesse sentido (46,4% concordam e 50% concordam muito), as opiniões voltam a dividir-se, como podemos verificar em algumas das questões da tabela n.º 6, quando se colocam perante questões mais específicas à sua formação para trabalharem com crianças com NEE. Os dados obtidos são reveladores que 42,9% considera que a sua formação não o preparou para a utilização de metodologias de ensino na sala de aula, enquanto que 51,8% tem uma opinião oposta. Importa ainda realçar que 46,4% considera a formação demasiado teórica embora uma percentagem muito semelhante (46,4%) considere o contrário.

Conclusões

A discussão dos resultados obtidos permite-nos tecer algumas considerações, tendo em vista os objetivos e suposições inicialmente formuladas para este estudo. Partindo do pressuposto inicial da ideia de contribuímos para conhecer as percepções e atitudes dos professores do 1.º ciclo do ensino básico em relação à inclusão dos alunos, procuramos obter respostas junto destes, recolhendo dados, através de um inquérito por questionário, de forma a percebermos as opiniões em relação à forma como atendem e lidam com as crianças com necessidades educativas especiais. Esses dados não podem, no entanto, resultar em generalização para além do envolvimento deste estudo, dado que a representação da amostra se apresenta como uma limitação do mesmo. Pese embora limitações naturais que os estudos apresentam, este estudo também representa um conjunto de potencialidades, que nos levam a concluir da sua utilidade e pertinência.

Percebeu-se que os professores, no seu global, são a favor de uma escola inclusiva, de direito à igualdade e aprendizagem, conscientes de que as suas práticas podem influenciar o desempenho e sucesso das crianças com necessidades educativas especiais. Neste pressuposto, corroborado com os resultados obtidos, somos levados a afirmar que as práticas curriculares que os inquiridos dizem pôr em prática indiciam o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas e diferenciadas na medida em que a diferenciação curricular levada a cabo parece ser entendida pelos professores como uma estratégia de ensino, desenvolvida a partir de um conjunto de princípios e ideias favoráveis à inclusão educativa.

Confrontando os dados obtidos com as hipóteses avançadas anteriormente, chegamos a aporções que importa realçar. Relativamente à primeira hipótese – As atitudes educativas dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico dão uma resposta adequada à inclusão das crianças/alunos com NEE na Escola Regular – dos dados proporcionados pelo questionário resulta a atitude favorável às questões da inclusão. De todas as questões que colocamos aos professores, as que tiveram maior frequência de concordo (incluindo concordo muito e concordo totalmente), foram aquelas que mais contribuem para que a criança se sintam bem na escola, logo tenham condições para poder progredir dentro das suas limitações nas aquisições escolares. Tal como refere Sil (2004, p. 67) “as atitudes do professor face ao aluno são significativamente importantes na construção do ambiente educativo, no desenvolvimento da relação pedagógica e na construção dos climas de aprendizagem”. Dados que comprovam a hipótese colocada.

No que se refere à hipótese 2 - Os professores do 1.º ciclo do Ensino Básico consideram que têm formação suficiente para trabalharem com crianças com NEE - os resultados obtidos através do questionário revelam que mais de metade dos professores consideram que a formação atende às necessidades destes, revelando ainda que, grande parte, considera que a formação lhes permite o recurso a metodologias de ensino diversificadas na sala de aula quando em situações de alunos com necessidades educativas especiais.

Em suma, refletindo sobre todos os aspetos descritos somos levados a considerar que, pese embora a necessidade de suporte legislativo, há outras necessidades que devem ser tidas em conta quando nos referimos à escola inclusiva. Todas as mudanças são lentas e a escola é cada vez mais global. Esta consciência leva-nos a concluir que é necessária uma união de esforços, conjugados com vontades, entre todos os intervenientes no processo educativo. Só assim é possível termos uma escola para todos, inclusiva e sobretudo de sucesso.

Referencias

- Ainscow, M. (1997). *Necessidades Educativas na sala de aula*. Instituto de Inovação Educacional: UNESCO.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Correia, L. M. (1992). *A aprendizagem num contexto de necessidades educativas especiais*. A Razão, 32, pp. 56-57.

- _____. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classe Regular*. Porto: Porto Editora.
- _____. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. In Rodrigues (org.). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- _____. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial 13. Porto: Porto Editora.
- _____. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- _____. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores* (2.ª edição). Porto: Porto Editora.
- _____. y Martins, A. P. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. In *Inclusão*, 1, pp. 15-29.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, define apoios especializados a prestar na educação para crianças e jovens com necessidades educativas especiais e apela à promoção da inclusão e igualdade de oportunidades. (*Diário da República*, núm. 4, 7 de janeiro de 2008).
- Decreto-Lei n.º 21/2008 de 12 de maio, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. (*Diário da República*, núm. 91, 12 de maio de 2008).
- Larrivée, B. y Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude, In the *Journal of Special Education*, 13, pp. 315-324.
- Lima, M.L.P. (1993). Atitudes. In J. Vala & M. B. Monteiro (orgs), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial Indicadores – Chave para o Desenvolvimento das Escolas. Um Guia para Diretores*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S. y Griffin, S. (1996). *Teachers' Experiences with Inclusive Classrooms: Implication for Special Education Reform*. *Journal of Special Education*, 30(2), pp. 152-186.
- Morgado, J. (2008). Educação Inclusiva: Direito ou Privilégio? Invited presentation at the X Seminário Regional de Educação. Tomar.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- _____. (2011). *Educação Inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serra, H. (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais. Domínio Cognitivo*. Vila Nova de Gaia: Ed. Gailivro.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situações de insucesso escolar: percepções, estratégias e opiniões dos professores – Estudo Exploratório*. Coleção Horizontes Pedagógicos, Lisboa. Instituto Piaget.
- Silva, M. O. (2002). A inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais e análise de necessidades de formação contínua de professores. In Correia, L. (ed). *Inclusão*. Braga: Universidade do Minho, 2, pp. 33-48.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Verdugo, M. (1994). Evaluación y Clasificación. In Verdugo, M. (dir.) *Evaluación Curricular – Una Guía para la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Fecha de recepción / Received: 15/11/2014

Fecha de aceptación / Accepted: 10/12/2014